

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Perfil de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas
universidades federais brasileiras**

Luciane Ipaqueri Quezo

**SÃO CARLOS - SP
2022**

Luciane Ipaqueri Quezo

Perfil de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas universidades federais

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação Especial. Orientação: Prof^a.Dr^a Rosemeire Maria Orlando e coorientação de Adriana Maria Corsi.

**SÃO CARLOS - SP
2022**

Dedico este trabalho aos meus pais, Luizinho e Roseli e as minhas avós Neuza e Vera Lúcia, em particular ao meu irmão caçula Rairon Luiz, que diretamente me apoiaram e confiaram no meu potencial, enviando energias positivas através de suas orações. Serei eternamente grata pelo seu amor e carinho.

Agradecimento

Agradeço a *Haipuku* (Deus) por me conceder essa oportunidade de vivenciar a experiência de cursar na instituição de ensino superior UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, possibilitando condições e colocando pessoas essenciais na minha trajetória, que me auxiliaram durante minha jornada de vida acadêmica.

Em especial à minha lindíssima *imako* (mãe), Roseli Ipaqueri, que desde criança me ensinou a ser uma mulher empoderada e independente, sem deixar de lado a minha identidade como indígena. Que ao saber do meu ingresso no ensino superior vibrou pela minha conquista, mesmo sabendo que eu teria que me mudar para outro estado, para estudar na cidade de São Carlos, SP. Muita gratidão e admiração por ser sua filha, além de ser mãe é uma grande amiga, que permaneceu sempre ao meu lado, mesmo que a distância pareça imensa, mas ela sempre esteve no meu coração.

Ao homem extraordinário, que é meu pai, Luizinho Quezo, que particularmente sou sua cópia, herdei todas suas qualidades: ser sincero, guerreiro, carinhoso, sua determinação e sua coragem. Obrigado *yoko* (pai) por sempre me proteger e pelos ensinamentos, que serviram na minha jornada pessoal.

Aos meus irmãos Itaiane, Laynara e Rairon Luiz pela colaboração e afeto, quando estava triste, foram o meu motivo para continuar no curso e futuramente ter uma formação profissional, para poder ser seus alicerces, quando precisarem da minha assistência.

Agradeço às minhas famílias Ariabo, Quezo, Manepá e Ipaqueri, em particular às anciãs Neuza Ipaqueri e Vera Lúcia Quezo minhas avós, que nos momentos de tribulações e aflições, pensava em desistir da faculdade e elas me aconselharam a fazer o que me sentia bem, sem ter medo de ser julgada por outras pessoas que não conhecem minha vida particular, obrigada pelas suas inúmeras orações de proteção, que me tornaram forte e destemida. Vocês são minha fonte de inspiração.

Ao meu noivo, Rolemberg Tadeu dos Santos Moreira, que me incentivou e ajudou, esteve e permaneceu em situações boas e ruins, principalmente no meu início de tratamento psicológico. O companheiro que escolhi para desfrutar os momentos da minha vida, te amo meu amor.

Agradeço ao meu povo indígena Balatiponé, em especial a aldeia Bakalana que desde sempre me apoiou no ingresso na educação de nível superior. Em particular o meu obrigada a todas as lideranças do território indígena Balatiponé - TI e ao cacique da comunidade Bakalana, que sempre nos

motivaram em adquirir novos conhecimentos que poderão futuramente contribuir nas articulações acerca do movimento indígena.

Agradeço às psicólogas que me acompanharam durante os dois anos de tratamento psicológico, me auxiliaram em momentos difíceis da minha vida. Passando palavras motivacionais e cuidados terapêuticos.

Agradeço aos meus colegas de curso pelo companheirismo e diversão, particularmente a minha amiga, praticamente irmã, Larissa Zanardo, que compartilhou a vida acadêmica e pessoal, tornando uma amizade que ultrapassou os muros da UFSCar- Universidade Federal de São Carlos. Tenho total admiração e respeito pela vossa pessoa, estará marcada na minha memória as nossas andanças pelo campus. Muito obrigada por estar do meu lado, pelos conselhos e ideias trocadas, enfim minha rede de apoio particular.

Agradeço a parceira e amiga Alana da Silva pela companhia e conversas trocadas, pelos momentos incríveis vivenciados contigo e por ter me permitido conviver com sua família, que são os meus primos lindos, tornando um dos meus motivos de ter dias alegres em São Carlos.

Agradeço aos docentes do curso de licenciatura em Educação Especial, pelos momentos de ensino ministrados por eles, proporcionando um ensino eficaz e com qualidade, em especial a coordenação do curso por toda rede de apoio dada a mim nos momentos de dificuldades, e à minha orientadora, Rosemeire Orlando, pela disponibilidade e aceitação de me orientar, obrigada por ser extraordinária e compreensiva, te levarei para a vida!

E, por fim, à minha coorientadora, Adriana Corsi, por estar ao meu lado desde o início de minha trajetória no curso, me orientando e auxiliando na parte pedagógica e pessoal. Obrigada, de coração, continue sendo essa pessoa incrível!

“A literatura do povo indígena, se encontra nos desenhos, no modelar do barro, na criação do arco e flecha. Literatura não é só palavra, e sim, toda a expressão artística, histórica e cultural.”

Valter Bitencourt Júnior

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo geral traçar o perfil dos estudantes indígenas com deficiência nas universidades federais brasileiras, abrangendo o tipo de deficiência e a categoria administrativa público federal. O objetivo específico é indicar o número de estudantes indígenas com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior em 2019. Os dados são relativos ao ano 2019 e foram obtidos com o acesso aos microdados do censo da Educação Superior, coletados na plataforma do INEP. Os resultados apontam para a existência de um número considerável de alunos indígenas com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior. Com base nas análises, destaca-se a necessidade de se dar visibilidade a estas pessoas e da ampliação de medidas que garantam a permanência das mesmas no Ensino Superior. A diversidade é algo real e necessário para a geração de novos conhecimentos sociais acerca de todas as culturas então existentes. Sendo assim, esta pesquisa apresenta elementos para reflexão sobre o tema e aponta a necessidade de novos estudos nesta área, sendo essencial, visto que estes ainda são limitados.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Alunos com deficiências; Educação Superior.

Profile of indigenous students target audience of Special Education in federal universities

Abstract

The present research has as general objective to trace the profile of indigenous students with disabilities in Brazilian federal universities, covering the type of disability and the federal public administrative category. The specific objective will be to indicate the number of indigenous students with disabilities in federal institutions of Higher Education in 2019. The data are related to the year 2019 and were obtained with access to the microdata of the Higher Education census, collected on the INEP platform. The results point to the existence of a considerable number of indigenous students with disabilities in federal institutions of Higher Education. Based on the analyses, the need to give visibility to these people and the expansion of measures to ensure their permanence in Higher Education is highlighted. Diversity is something real and necessary for the generation of new social knowledge about all the cultures then existing. Thus, this research presents elements for reflection on the theme and points out the need for new studies in this area, being essential, since these are still limited.

Keywords: Indigenous Students; Students with disabilities; College Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01 - Número de Estudantes Indígenas matriculados em IES- 2019..... | 32 |
| Gráfico 02 - Número de Estudantes Indígenas com deficiência matriculados em IES federais- 2019..... | 32 |
| Gráfico 03 - Número de Estudantes Indígenas com Deficiência matriculados em IES federais- 2019..... | 33 |
| Gráfico 04-Deficiência Auditiva..... | 34 |
| Gráfico 05-Deficiência Física..... | 35 |
| Gráfico 06-Deficiência Intelectual..... | 36 |
| Gráfico 07-Deficiência Múltipla..... | 36 |
| Gráfico 08–Surdez..... | 37 |
| Gráfico 09-SurdoCegueira..... | 38 |
| Gráfico 10-Baixa Visão..... | 38 |
| Gráfico 11-Cegueira..... | 39 |
| Gráfico 12-Habilidades/Superdotação..... | 40 |
| Gráfico 13-Transtorno do Espectro Autista..... | 40 |
| Gráfico 14-Síndrome de Asperger..... | 41 |
| Gráfico 15-Síndrome de Rett..... | 42 |
| Gráfico 16- Transtorno Desintegrativo..... | 42 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS..... | 19 |
| OS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 20 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 26 |
| Procedimentos: Coleta e Análise dos Dados..... | 28 |
| INEP: Categorias de raça e deficiências..... | 28 |
| RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 31 |
| Matrículas de indígenas com deficiências em IES..... | 32 |
| a. Deficiência Auditiva..... | 34 |
| b. Deficiência Física..... | 35 |
| c. Deficiência Intelectual..... | 36 |
| d. Deficiência Múltipla..... | 36 |
| e. Surdez..... | 37 |
| f. Surdocegueira..... | 38 |
| g. Baixa Visão..... | 38 |
| h. Cegueira..... | 39 |
| i. Superdotação..... | 40 |
| j. Transtorno do Espectro Autista..... | 40 |
| k. Síndrome Asperger..... | 41 |
| l. Síndrome Rett..... | 42 |
| m. Transtorno Desintegrativo..... | 42 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 43 |
| REFERÊNCIAS..... | 46 |

APRESENTAÇÃO

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO INTEGRANTE DO POVO Umutina

Meu nome é Luciane Ipaqueri Quezo, tenho 25 anos de idade e, atualmente, resido na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, onde passei a morar desde o ano de 2015. Nasci no dia 28 de novembro de 1996, na cidade de Barra dos Bugres, estado do Mato Grosso, sendo a segunda de uma família de seis integrantes: meu pai, minha mãe, três irmãs e um irmão. Sou natural do território indígena Balatiponé/Umutina, que é vizinho da cidade de Barra dos Bugres.

Por ser indígena, durante toda a minha vida, antes de me mudar para São Carlos, estudei na Escola Jula Paré, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esta escola preza pela educação focada na cultura e nas tradições características do povo Balatiponé, desde as séries iniciais, onde são ministrados temas como: artesanato, pintura corporal, comidas típicas da etnia, língua materna (idioma do povo Umutina), pescaria tradicional, danças e saberes nativos (práticas agroecológicas e práticas culturais).

Durante minha trajetória escolar em nenhum momento tive contato com alunos com deficiência, a não ser pela minha bisavó paterna, que adquiriu deficiência física por complicações da diabete, fazendo com que tivesse que amputar uma de suas pernas. Por conta de sua idade avançada e pela deficiência física, ficava aos cuidados da minha avó paterna. Eu tive bastante contato com ela, pois sempre a via quando visitava a minha avó.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA ESCOLA JULA PARÉ

De maneira a evidenciar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do povo indígena, entende-se que seja necessário adentrar este campo com maior profundidade, trazendo a este estudo experiências práticas desse processo. Com isso, tem-se a Escola de Educação Indígena Jula Paré, que está localizada no Território Indígena Umutina, próximo ao Rio Xopó (Bugres) e Laripo (Paraguai), na aldeia Umutina, no Município de Barra dos Bugres, em Mato Grosso (MONZILAR, 2020).

Inicialmente, a escola da aldeia oferecia apenas as séries iniciais, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, fazendo com que os indígenas tivessem que ir em busca de outras alternativas quando terminassem essa etapa. Assim, restavam-lhes duas opções: parar de estudar ou estudar em alguma escola pública da cidade de Barra dos Bugres, que fica, aproximadamente, a 15 km da aldeia. Com o passar dos anos, o número de estudantes que se deslocavam até a cidade para continuar os estudos foi aumentando (MONZILAR, 2020).

O surgimento da escola decorreu a partir de um novo ciclo de lutas, conquistas e desafios, relacionados, sumariamente, às questões dos direitos humanos e sociais, “é pautado pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural, sociopolíticas e linguísticas para os povos indígenas, tendo como marco histórico a Constituição de 1988” (MONZILAR, 2020, p. 18).

Corezomaé (2017) corrobora com o autor acima e ainda diz que um dos motivos do surgimento desta escola foi a busca por uma educação escolar indígena, principalmente, com professores indígenas da mesma aldeia. Além disso, destaca-se também que a Escola Jula Pará oferece disciplinas específicas, como a língua materna, tecnologia indígena, entre outras.

Tendo em vista as grandes dificuldades que os indígenas estavam enfrentando para poderem continuar os estudos, como a falta de transporte, ajuda financeira para comprar os materiais escolares, o preconceito, a discriminação, distância da família, evidenciou um fato bastante controverso: o distanciamento deste povo em relação aos saberes e costumes tradicionais (COREZOMAÉ, 2017).

Frente a esses problemas, os pais e a comunidade em geral tinham uma grande preocupação com o que pudesse vir a acontecer com esses jovens que estavam estudando nas escolas da cidade, mas entendiam que a continuação dos estudos era importante. Desse modo, iniciaram-se reuniões e encontros com o intuito de discutir sobre essas questões junto à comunidade, professores, lideranças, cacique e também a assessoria pedagógica do Estado e a Secretaria do Município de Barra dos Bugres, evidenciado a relevância da criação e implementação da escola e da escolarização que abrangesse também do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio na aldeia (MONZILAR, 2020).

Ressalta-se, no entanto, que essas reivindicações acabaram gerando resistência por parte de alguns discentes, pais e profissionais da educação, pois eles tinham receio que poderia haver problemas e falhas na assistência do Estado para a escola e também pelo fato de os professores estarem em formação de nível superior e alguns ministrando aulas na aldeia e outros nas fazendas (TAN HUARE, 2010).

Após muitas discussões, reuniões e debates, houve um consenso entre todos os envolvidos e, junto com o sistema municipal e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, “conseguiram consolidar a criação da escola almejada pelos Umutina, a partir desta começam os trâmites e processo da criação da escola no sistema educacional” (MONZILAR, 2020, p. 19).

Em relação ao corpo docente, já existiam na aldeia, vários profissionais da área de educação, no entanto, por falta de vagas na escola, foram atuar como professores em diferentes lugares, em fazendas e comunidades não indígenas. Todavia, via-se a necessidade de se criarem novas oportunidades para a formação de novos profissionais nesta área e, por isso, em 2001, ocorreu o primeiro vestibular indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, no município de Barra dos Bugres, no qual foi oferecido o curso de Graduação Específico e Diferenciado, intitulado Projeto 3º Grau Indígenas – Formação de Professores Indígenas. “Visava à formação específica para indígenas professores que tivessem terminado o Ensino Médio para atuarem em suas comunidades” (MONZILAR, 2020, p. 20).

A Escola Julia Paré, então, passa a ser amparada pela Secretaria Municipal de Educação de Barra dos Bugres, prestando assistência desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio passam a ser assistidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso. Posteriormente, esta entidade também passa a assumir a Educação de Jovens e Adultos – EJA, devido à alta demanda por esta modalidade de ensino na comunidade indígena (MONZILAR, 2020).

Até o ano de 2020, a Escola Estadual de Educação Indígena Julia Paré atendia indígenas que moravam na aldeia Umutina, contando com 76 estudantes matriculados, não contando aqueles que haviam terminado o 5º ano, que casaram e constituíram família, deixando então de concluir os estudos. A escola, até então, funcionava da seguinte forma: as salas de aula eram organizadas em

turmas do 6º ao 9º ano, no período vespertino, o Ensino Médio noturno, com a duração de quatro horas (MONZILAR, 2020).

Monzilar (2020) ainda destaca que a escola é um espaço de referência política de toda a aldeia Umutina, pois é neste local onde são discutidos os problemas relacionados às políticas internas, rituais culturais e a importância do conhecimento escolar para a comunidade, como um instrumento de revitalização da cultura e das tradições, que estão sendo esquecidas.

MINHA TRAJETÓRIA NO ENSINO SUPERIOR

Conclui o Ensino Médio no ano de 2013, ainda com muitas incertezas em relação ao que faria dali para frente, se iria em busca de uma oportunidade de trabalho ou se daria continuidade aos estudos. Sendo assim, resolvi continuar estudando, e foi quando prestei vestibular para duas universidades: uma delas localizada na minha cidade e a outra em São Carlos - SP. No entanto, acabei não sendo aprovada, pois alegaram a falta de documentos.

Já no ano de 2015, decidi prestar o vestibular indígena na Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, sendo aprovada em primeiro lugar no curso de Bacharelado em Ciências da Computação, todavia, acabei cursando apenas um semestre, pois tive muitas dificuldades em relação aos conteúdos do curso relacionados à parte de programação, apresentando também muitos problemas em matérias da área de exatas.

Nas inúmeras conversas que tive com a minha irmã mais velha, ela sempre me contava a respeito do curso que estava fazendo, Pedagogia, e a questionar-me se eu não tinha interesse em estudar algo relacionado à educação especial, tendo em vista que este era um curso novo que estava sendo ofertado na faculdade onde ela estudava. Refleti muito sobre isso e tudo que ela me contou, quando, então, decidi prestar o vestibular para este curso. No entanto, não tinha muitas esperanças de que poderia passar, mas, mesmo assim, resolvi ir em frente. Com o passar dos dias, minha irmã entrou em contato comigo e me comunicou que eu havia passado em segundo lugar. Esse fato ainda está bastante claro em minha memória até hoje, de minha irmã me informando que eu tinha grandes chances de entrar novamente na faculdade. Nesse momento, recebi a notícia que a minha concorrente havia desistido, fazendo com que a

vaga fosse minha. Meus familiares comemoraram muito, principalmente pelo fato de terem duas integrantes da família em uma das melhores universidades do país.

Em 2017, então, iniciei o curso de Educação Especial, porém, além da minha irmã mais velha, não conhecia mais ninguém, então, resolvemos morar juntas e assim ficamos durante três anos.

Iniciei o curso de Educação Especial sem saber muito o que esperar dele, tendo em vista se tratar de um curso novo. No início, nós, os universitários indígenas dos mais diferentes cursos, fomos recepcionados pelos veteranos indígenas e também alguns representantes de coordenações de cursos, os quais nos apresentaram a faculdade e os departamentos de cursos. Nesta mesma data, conheci meu colega de sala, que era um indígena Pankararu, o qual, coincidentemente, também havia cursado Ciências da Computação anteriormente, só que no ano de 2016.

A partir desse momento, iniciei o curso aprendendo o que era deficiência e o contexto onde estavam inseridos os alunos públicos alvos da educação especial (PAEE). Após dois anos estudando somente a teoria a respeito disso, por meio de livros e vídeos, no terceiro ano do curso tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos obtidos, quando iniciei o meu primeiro estágio, trabalhando com dois meninos da educação infantil que apresentavam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando como auxiliar da professora regente.

No final da primeira semana do estágio, fui chamada na sala de coordenação, onde, então, fui informada que não iria mais estagiar nesta escola, que iriam procurar outra instituição para eu poder dar continuidade no estágio. Nesse momento, senti-me muito triste, frustrada e sem saber como agir, pois não sabia os motivos dessa dispensa. Contudo, logo depois fui remanejada para outra escola também de educação infantil, onde pude ter contato com um aluno diagnosticado com deficiência visual. A professora da turma foi bastante receptiva, educada e atenciosa, orientando-me sempre em como conduzir as ações com ele, o que facilitou bastante a minha aproximação com esse aluno.

O meu segundo estágio foi realizado em uma escola estadual, onde auxiliei um aluno com TEA - Transtorno do Espectro Autista, estando presente durante todo o seu processo de aprendizagem, auxiliando sempre que fosse

preciso. Já o terceiro estágio ocorreu em uma instituição especializada do município de Matão, o qual foi realizado de forma remota, onde tive contato somente com duas professoras, que foram mediadoras entre os estagiários e os alunos com diferentes diagnósticos. Foram realizadas intervenções e práticas escolares com esses alunos, de maneira a auxiliá-los na sua aprendizagem.

Posso afirmar que esse período de estágios foi o momento em que mais aprendi, pois tive a oportunidade de colocar em prática muitas das teorias aprendidas em sala de aula como: planejar as aulas, desenvolver recursos adaptados, fazer intervenções, entre muitas outras.

No final do terceiro ano do curso comecei a pensar em um tema para o meu trabalho de conclusão, mas não restavam dúvidas de que seria algo relacionado ao povo indígena. Assim, resolvi falar sobre os Estudantes Indígenas no Ensino Superior, tema que foi aceito pela minha orientadora, quando deixei clara a minha intenção de contribuir na escrita acadêmica de produções indígenas.

Em relação ao tema escolhido, creio que será importante para dar maior visibilidade ao movimento dos povos indígenas, fazendo com que ele mesmo seja o autor de suas obras, de maneira a ter a oportunidade de expressar as suas ideias, opiniões, contribuições e indignações, pois entendo que este povo tem domínio sobre saberes que podem contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema de destaque, tendo em vista que, mesmo em pleno século XXI, essa etapa da educação ainda não está acessível a todas as pessoas. Quando se fala na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a questão do acesso se torna ainda mais relevante, tendo em vista ser um fenômeno que é analisado mundialmente, onde as ações são discutidas sob vários pontos de vista: social, político, cultural e pedagógico.

Furlan et al (2020) apontam que a inclusão escolar tem como objetivo incorporar ao sistema regular de ensino aqueles alunos que historicamente foram excluídos. Nesse sentido, é importante analisar como pode se dar esse processo de inclusão, a fim de que as pessoas com deficiência possam ter a oportunidade de ingressar, permanecer e concluir o ensino superior no Brasil.

Fazendo um retrospecto da educação especial e inclusiva no Brasil, Mendes (2010) relata que parte dos alunos que é atendida pelo processo inclusivo está tendo acesso a algum tipo de escola, porém, não necessariamente estão recebendo uma educação adequada, pois faltam profissionais qualificados e recursos para esse fim. O país, seguindo tendências internacionais, tem investido esforços no sentido de criar sistemas educacionais inclusivos e menos restritivos a participação de pessoas com deficiência.

A autora aponta que é assegurado a estas pessoas o direito de ingressar e permanecer em uma escola junto com outras pessoas de sua geração, ao invés de ficarem segregadas em escolas, classes ou instituições especiais, como ocorria há alguns anos. Entretanto, Furlan et al (2020) apontam que a inclusão ainda se revela seletiva, classificatória e estigmatizante.

Segundo as autoras, evidencia-se que este problema afeta a proposta de inclusão escolar, podendo ter sido originado a partir de muitos descompassos relativos ao tema, também pela tendência neoliberal que impregnou as políticas educacionais a partir da década de 1990. Isso implica na necessidade de se conhecer os processos de produção, segregação escolar e inclusão precária,

principalmente quando se vê uma quantidade maior de estudantes com deficiência acessando a educação básica e o ensino superior no Brasil.

Vygostky (1997), no início do século XX, já enfatizava que todos os indivíduos deveriam ter a oportunidade de escolarização, sendo pessoas com deficiência ou indivíduos sem deficiência.

A educação especial no cenário atual apresenta maior índice de acesso de alunos com deficiência, que estão estudando em escolas regulares brasileiras. Antigamente se pensava que os estudantes com deficiência somente tinham que frequentar ambientes exclusivos, sendo isolados do convívio com a sociedade, já no momento presente entende que o local ideal são as salas comuns. De acordo com a legislação nacional em vigor na qual proíbe a restrição de matrículas de alunos com deficiência no ensino educacional e assegura o direito a ter salas de recursos adaptadas para o atendimento educacional específico - AEE (Rebelo, 2012).

Tendo em vista que, cada vez mais, alunos com deficiência têm mostrado interesse em ingressar no ensino superior, verifica-se uma necessidade em se aprofundar a temática, refletindo sobre a educação inclusiva também nessa etapa da educação. Por outro lado, Furlan et al. (2020) ressaltam que os docentes universitários também precisam estar preparados para atuar com esse público, de modo que necessitam de um fortalecimento em sua formação inicial, para que possam atender os alunos público alvo da Educação Especial em sua atuação profissional.

Com base em estudos de Ferrari e Sekkel (2007, apud Furlan et al. 2020) as autoras apontam três níveis de desafios a serem enfrentados na inclusão de pessoas deficientes no ensino superior no Brasil: relacionado à tomada de posição das unidades de ensino superior em relação aos objetivos e a elegibilidade dos alunos para os seus cursos; a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva; a necessidade de uma prática educativa que permita que professores e alunos reconheçam as diferenças e criem estratégias para a superação das dificuldades que, porventura, surgirem nesse contexto.

As autoras ressaltam ainda a importância de que os professores universitários estejam preparados para atender a esse público e que essas

questões devem fazer parte da formação inicial e continuada dos docentes, com o respeito e o reconhecimento da diversidade do alunado em todos os seus aspectos.

POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Garantir que todas as pessoas, sem exceção, tenham acesso ao ensino superior no Brasil não é uma tarefa fácil, tendo em vista as diversas dificuldades que esta etapa da educação apresenta ainda. Quando se fala na inclusão de deficientes nas universidades brasileiras, essa questão se torna ainda mais relevante, pois se sabe que, mesmo diante de políticas públicas que defendam o ingresso e a permanência desse público nessas instituições, ainda se encontram muitos entraves.

Silva e Rodrigues (2007) enfatizam que a criação de políticas públicas é muito importante, no entanto, também é preciso que sejam criadas políticas internas nas instituições, com o intuito de evitar que sejam tomadas decisões paliativas ou diferenciadas pelos seus cursos, que possam gerar problemas de natureza administrativa e acadêmica.

Assim sendo, já existe todo um aparato legal para fundamentar a elaboração e implementação de políticas institucionais nas universidades, como a Portaria n. 3.284/2003, que revogou a Portaria n. 1.679/1999 e o Programa Incluir. Segundo Silva e Rodrigues (2007, p. 14), “a presença desses documentos favorece o pensamento coletivo, levando para o interior da instituição o debate inerente às políticas e práticas de acesso e permanência das pessoas em condições de deficiência no ensino superior”.

A respeito das políticas públicas que visam resguardar e assegurar o acesso e permanência de deficientes no ensino superior no Brasil, o que se verifica é que, a partir da década de 1990, uma série de reformas está ocorrendo no campo educacional, impulsionadas por políticas de ajuste estrutural que se desenvolveram em um contexto de globalização financeira e produtiva (SANTOS, 2010).

Em 2007, a reforma da educação superior teve como amparo legal o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, escrito originalmente no art. 1º, que estabelece o fortalecimento e a valorização em relação ao plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, propiciando condições para retomadas das atividades com qualidade no ensino superior, possibilitando a criação de programas que prestam assistências aos universitários, viabilizando ingresso e a formação no curso escolhido pelo estudante (BRASIL,2007) junto com a reforma do Estado, onde se deu prioridade ao livre jogo de mercado, mesmo que, em um primeiro momento, o discurso tenha se assentado na democratização do acesso e permanência.

Na questão legislativa, a Constituição Federal de 1988 garante o acesso e a permanência dos indivíduos com deficiência nas instituições de ensino, no entanto, na prática, isso não é completamente efetivado. A respeito disso, Menicucci (2007, p. 3) diz que a legislação brasileira “contém um marco legal bastante avançado em termos de garantia e direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização”.

Por intermédio do art. 206, inciso I, a CF/88 define que o ensino será ministrado com igualdade e condições não apenas para o acesso, mas também para a permanência na escola. Já o art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda na CF/88, o 2º parágrafo do art. 277, “dispõe sobre as normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, p. 97).

Já a Lei n. 7.853, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/99, afirma o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. O art. 2 deste decreto reitera o fato de que os órgãos e as entidades do poder público devem assegurar às pessoas deficientes o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à

maternidade, e de outros que, decorrentes da CF/88 e das leis, promovam o seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

Santos (2013) ainda reforça que o art. 7, inciso IV, e art. 8, inciso II (reforçados pelo inciso II do art. 49), evidenciam a necessidade da formação de pessoas preparadas para o atendimento da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999). Em relação ao sistema educacional, no § 5º do art. 24 e inciso V do art. 46, está disposto o seguinte:

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 27 As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

[...] Art. 46, inciso V – Assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até a universidade (BRASIL, 1999, p. 7 e 12).

Já em 1996, por meio da LDB n. 9.394, art. 3, inciso I, reforça a questão do acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola. O capítulo IV é reservado à educação superior e o V à educação especial. Essas normas repetem o que já se encontra no art. 208 da CF/88, inciso III, mas agora considerando a Declaração de Salamanca, de modo que os educandos passam a ser chamados de portadores de necessidades especiais (SANTOS, 2013).

É fato que a legislação nacional é bastante ampla e abrangente no que tange ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino, no entanto, quando se pensa na educação superior, vê-se ainda uma lacuna, regras não muito claras que estão abrindo brechas para que não se cumpra o que está escrito. Ou seja, “por si só, não garante a efetivação das políticas e programas” (SANTOS, 2013, p. 147).

Goessler (2014), ao analisar os microdados referentes ao acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no período de 2009 a 2012, aponta

que de acordo com o Censo Demográfico de 2010, 45 milhões de brasileiros declaram possuir algum tipo de deficiência. Deste, apenas uma pequena parcela, aproximadamente 0,36%, tem acesso ao Ensino Superior.

A autora ressalta que no período analisado, em números absolutos, a maior parte destes alunos está no sistema privado de ensino. No entanto, proporcionalmente, o ensino público conta com maior representatividade.

(...) podemos identificar que o número absoluto de matrículas de pessoas com NEE é mais expressivo na categoria privada de ensino. Por outro lado, ao cotejarmos os dados de matrícula de alunos com NEE com o total de matrículas no ensino superior público e privado observamos que, proporcionalmente, no ensino público esta população representa 0,42% do total e no ensino privado 0,34%. Significa dizer que, ainda que em números absolutos o ensino privado se responsabilize para educação da maioria dos alunos com NEE, proporcionalmente o ensino superior público conta com maior representatividade. (GOESSLER, 2014, p. 11)

Assim sendo, reitera-se a necessidade de que se faça cumprir o que está preconizado nas leis, normas, decretos e portarias, para que se possa, efetivamente, mudar a realidade dos sistemas de ensino superior brasileiro e garantir que realmente todas as pessoas com deficiência possam acessar, permanecer e concluir o ensino superior no Brasil.

OS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIAS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos como cidadãos brasileiros, de modo a ter assegurado os mesmos direitos que os demais indivíduos. Assim, com o objetivo de integralizar os indígenas à cultura nacional, o Estado implantou o ensino integracionista, tendo como atuação direta nesse modelo de educação, primeiramente, os jesuítas e, depois, os professores ministrantes de aulas régias no ensino público definido por Marquês de Pombal, em 1772 (MENEZES et al., 2021).

A partir de então, os indígenas passaram a ser vistos como cidadãos brasileiros, ganhando o direito de acesso e permanência no ensino, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Antes disso, a escolarização era ofertada a eles com o sentido de catequização, de ensinar os modos e costumes do homem e não do indígena.

Assim que os indígenas passaram a ter os mesmos direitos que o povo não-indígena no ano de 1988, também começaram a exigir que a educação dispensada a eles fosse a mesma e que eles tivessem igualdade de condições de acesso e permanência também no ensino superior. Nesse sentido, muitas reivindicações foram efetuadas, que culminaram na criação de políticas de ações afirmativas, porém, o que se observa é que ainda há pouca participação desse povo na formulação e no acompanhamento dessas políticas (PAULINO, 2008).

Outro ponto relevante é que ainda há um grande desconhecimento das questões indígenas por parte das instituições de ensino superior, o que se reflete em desafios para a implantação dessas políticas afirmativas.

[...] A maioria dos professores desta comissão não tinha experiência com a temática indígena, desse modo, os poucos que tinham sugeriram textos e trabalhos da área para auxiliá-los nesta tarefa. [...] de um modo geral, havia muitas dúvidas sobre o que seria um vestibular específico para estudantes indígenas. (DAL'BÓ, 2010, p. 47).

Nesse sentido, evidencia-se que ainda há uma escassez de dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para que estes permaneçam nas universidades, pois o que se tem visto são programas que enfatizam o acesso, deixando a questão da permanência de lado. Portanto, é preciso que haja apoio tanto em relação ao ingresso quanto à permanência e continuidade dos estudos. “Se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (PAULINO, 2008, p. 148).

O autor ainda afirma que, a partir de 2000, quando foi promulgada a primeira lei sobre reserva de vagas em universidades públicas no Brasil, uma série de ações foram iniciadas nas instituições de ensino superior em diferentes regiões do país. Uma das pioneiras a estabelecer ações afirmativas na forma de cotas para negros e indígenas foi a Universidade de Brasília (UnB) (PAULINO, 2008).

Já em 2001, no estado Paraná, surgiu a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade, tendo como público-alvo os indígenas. Ainda nesse ano, a Universidade do Estado de Mato Grosso se tornou a primeira instituição de ensino superior a formar professores em nível superior, por meio

da implementação de seu Curso de Licenciatura Intercultural. Paulino (2008) ainda ressalta que esta foi a segunda universidade do Brasil a implantar cotas para indígenas, conforme preconizado na Lei n. 2.589, de 26 de dezembro de 2002.

O ano de 2002 foi marcado pela criação do programa “Diversidade na Universidade”, por meio de uma Medida Provisória editada pelo governo, que transferiria recursos financeiros da União para as entidades que atuassem na área da educação, como escolas e universidades, e que implantassem também cursos pré-vestibulares ou que disponibilizassem bolsas de estudo para pobres, negros e índios (GOMES; PIOVEZANA; TREICHEL, 2015).

Essas ações afirmativas, conforme salientado por Bergamaschi et al. (2018), implicam fortemente no acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior, de maneira que, desde 2004, eles vêm ocupando um espaço significativo nos estabelecimentos de ensino superior. Para se ter uma ideia disso, o Quadro 1 traz informações em relação à presença indígena na educação superior brasileira.

Quadro 1

Número de educandos indígenas matriculados no ensino superior entre 2015 e 2019

| Regiões | Número de educandos indígenas matriculados no ensino superior nos últimos 5 anos | | | | |
|--------------|--|--------|--------|--------|--------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
| Norte | 8.315 | 12.747 | 15.509 | 14.573 | 13.970 |
| Nordeste | 9.307 | 19.360 | 21.673 | 21.583 | 20.608 |
| Sudeste | 9.272 | 10.681 | 12.703 | 13.302 | 13.289 |
| Sul | 1.974 | 2.354 | 2.624 | 3.151 | 3.621 |
| Centro-oeste | 3.279 | 3.884 | 4.241 | 5.096 | 5.305 |
| Brasil | 34.162 | 51.042 | 58.767 | 59.723 | 56.257 |

Fonte: INEP 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 (Menezes et al., 2018).

O Quadro 1 evidencia que a quantidade de indígenas matriculados em cursos superiores no Brasil, entre 2015 e 2019, aumentou consideravelmente

em todas as regiões do país. No entanto, em 2019 se verifica uma pequena redução se comparado a 2018. Mesmo assim, pode-se dizer que a política de acesso ao ensino superior ainda é importante, pois está relacionada à implementação de ações afirmativas que reconhecem e asseguram o direito ao acesso e à permanência dos indígenas nas universidades brasileiras.

A respeito disso, Campos e Lesme (2019) afirmam que, desde 2010, a quantidade de indígenas matriculados no ensino superior teve um aumento de 842% em cursos de graduação, passando de 2.723 para 25.670 alunos. Esse crescimento se deve, principalmente, em decorrência da Lei de Cotas, que, conforme a legislação federal, são exclusivas para estudantes de escolas públicas e, dentro de suas subdivisões, existe a categoria por etnia: pretos, pardos e indígenas.

Com isso, infere-se que, mesmo que ainda tenha muito a se trabalhar no que diz respeito à inserção e permanência dos indígenas no ensino superior no Brasil, muito já foi feito e está em vigência. Porém, o que se vê ainda é o desconhecimento das políticas públicas já existentes, o que resulta em universidades despreparadas para receber esse público, tanto em relação à estrutura física quanto psicológica e pedagógica, como aponta Viana et al. (2019).

A presente pesquisa tem como objetivo geral traçar o perfil dos estudantes indígenas com deficiência nas universidades federais brasileiras, com base nos microdados do INEP de 2019, tendo como foco os eixos temáticos: raça e tipo de deficiência; Categoria administrativa: Público (federal).

Ademais, tem como objetivos específicos:

- a) Indicar o número de estudantes indígenas com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior em 2019.
- b) Identificar quais são as deficiências dos estudantes PAEE indígenas nas instituições federais de Ensino Superior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da abordagem quantitativa-qualitativa na qual se embasa a pesquisa, pelo qual tem o intuito de averiguar conjuntos de informações onde

são baseados por meio de dados coletados em fontes confiáveis, onde os frutos destes dados são minuciosamente estudados através de análise de eventos na quais se vincula às pautas de interesse da pesquisa, podendo haver a possibilidade de explorar outros meios como entrevista, depoimentos e entre outros. Havendo já verificados e estudados tais dados numéricos, o pesquisador terá que entender como ocorrem as ações e acontecimentos, podendo dar significado a aqueles eventos observados (GATTI; FERRARO, 2012, p.4)

O estudo desenvolvido tem o intuito de traçar o perfil de alunos indígenas PAEE no Ensino Superior, em instituições Federais do Brasil, tendo como base de dados o indicador social de educação do INEP do ano 2019.

Os indicadores sociais do INEP permitem ampliar o conhecimento sobre a realidade dos alunos indígenas no Ensino Superior, possibilitando o planejamento de estudos e políticas para esses alunos.

Neste estudo, foram utilizados os indicadores do ano 2019. Os dados do Censo Escolar compõem um banco de dados com o levantamento de informações da Educação brasileira em dados estatísticos, gerenciado pelo Inep, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

Dessa forma, este trabalho envolve características da pesquisa quantitativa e qualitativa. Esse tipo de pesquisa vem crescendo no Brasil, como aponta Gatti (2004), contribuindo para compreensão de temas no campo educacional, principalmente quando se associa os dois tipos de pesquisa com um movimento de reflexão, dando sentido às análises.

A partir da década de 1980, segundo Ferraro (2012), houve um progressivo abandono dos métodos quantitativos no Brasil na área de pesquisa em educação, retirando tudo que envolvia estatísticas elementares dos cursos. Essa recusa possibilitou um grande desenvolvimento das metodologias qualitativas, tornando-se quase que exclusiva na área da educação.

O autor aponta, com base em estudos de pesquisadores como Marli André, que é necessário ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo. Esses termos devem ser utilizados para designar o tipo de dado da pesquisa, pois somente o conjunto dos elementos do estudo poderá indicar o tipo de pesquisa realizado, que pode ser descritiva, histórica, participante, dentre outras.

Ferraro (2012) destaca que dentre os autores que negam a oposição entre quantidade e qualidade destacam-se duas teses: da complementaridade e da unidade. Ambas rejeitam a tese da oposição ou dicotomia. Na linha da unidade, o autor destaca a perspectiva da dialética marxista, propondo a síntese dessas abordagens.

[...] “Penso que, em vez de nos inquirirmos sobre qual a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais proveitoso perguntarmos se e como diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado problema social ou educacional. De qualquer forma, é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação”. (Ferraro, 2012, p. 143)

O autor discute a análise dos dados pela tese da unidade, na qual as dimensões de *qualidade* e *quantidade* compõem uma unidade, sendo indissociáveis.

Procedimentos: Coleta e Análise dos Dados

O presente estudo tem como objetivo analisar os microdados do INEP no ano de 2019, por meio dos dados disponibilizados no site do INEP. A delimitação do ano de 2019 justifica-se por corresponder ao último ano de publicação dos dados até o momento, sendo que 2019 apresenta os dados mais recentes do Censo Escolar no momento desta pesquisa.

Os microdados se encontram disponíveis na página oficial do Inep. Os dados foram extraídos e processados a partir do software estatístico *IBM SPSS Statistics® (Statistical Package for the Social Sciences)*.

Foram selecionadas as categorias raça e deficiência com foco na administração pública federal. Essas categorias foram cruzadas para elaboração de uma planilha com os dados selecionados que serviram como base para construção de gráficos.

Um dicionário de variáveis próprio do INEP foi utilizado para auxiliar na compreensão dos dados apresentados na plataforma do INEP. Esses dados foram organizados neste trabalho, sendo apresentados por meio de gráficos.

INEP: Categorias de raça e deficiências

O sistema educacional brasileiro, para melhor qualidade nos serviços prestados pelas instituições educacionais, indica a necessidade de acompanhar cada processo desses ambientes de ensino de diferentes níveis educacionais, para isso foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com intuito de analisar, entender e apontar possíveis sugestões de melhorias, tornando assim uma ferramenta avaliativa e de estratégias, que possibilita melhor rastrear as lacunas existentes no sistema educacional em vigência. Este instituto em particular tem ligação direta ao Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de monitorar e custear ações que visam desenvolver procedimentos acerca da parte legislativa e criar bancos referentes aos conhecimentos com credibilidade para os servidores educacionais e profissionais de apoio da educação (BRASIL, 2011). Contudo, o INEP acompanha e analisa dados específicos da área da educação, atendendo às categorias relacionadas aos níveis educacionais através de instrumentos avaliativos, por meio de investigações e consultas com o amparo para coleta de possíveis futuros candidatos às diversas instituições de Ensino Superior.

Ademais, os resultados das avaliações geradas pelo INEP, estimam o aprendizado dos conteúdos propostos pelo currículo acadêmico, além de avaliar os fatores que possam, ou não, afetar a qualidade do ensino dos estudantes, destacando os fatores socioeconômico e cultural nos quais os alunos fazem parte em suas realidades, sendo considerado um aspecto essencial para compreender o desempenho educacional (ALVES; SOARES, 2009). Quanto às informações acerca dos professores, diretores e escolas, estas também são por ele coletadas, por meio de questionários, o que permite o registro de dados importantes, tais como formação profissional, práticas e métodos pedagógicos e gerenciais, além do perfil socioeconômico e cultural de todo o corpo escolar.

Contudo, é de total relevância a existência desses sistemas, que buscam armazenar informações das quais priorizam os elementos extraídos através dos métodos avaliativos do campo educacional, podendo incentivar e favorecer no funcionamento dos espaços educacionais, fazendo com que ofereça condições educativas que de fato tenham mudanças significativas nos variados níveis de ensino educacionais, podendo promover com excelência instruções que possibilitem caminhar rumo aos avanços no processo de ensino/aprendizagem dos cidadãos brasileiros, independente da classes social, culturais, econômicas, raça ou deficiência (ARAÚJO; LUZIO, 2005). A utilização de exames e formulários concede um acesso aos diversos conhecimentos, com informações que serão válidas para possíveis adequações futuras. Pois serão guardadas em pastas virtuais, podendo ser acessadas a qualquer momento na página da internet do respectivo INEP. Portanto será uma ferramenta de fácil acesso ao público que tenha interesse na temática e demais sociedade (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

Para melhor entendimento dos dados aqui fornecidos, há a necessidade da compreensão de todas as categorias apresentadas pelo programa disponibilizado pelo INEP, sendo assim, este cita três categorias, entre elas: Deficiência, raça e categorias administrativas. Estas, por sua vez, serão explicadas brevemente abaixo.

Houve modificações na terminologia da deficiência que foi especificada detalhadamente pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU no ano de 2006, que decretou no artigo 1º: Indivíduos com desenvolvimento atípico são aquele que possuem restrições referentes a parte biológica como: racional, perceptual e física, de modo que tenha contato com obstáculos, que pode impedir ou impossibilitar o envolvimento com ações ativas ligadas a humanidade com outros indivíduos. Cabe salientar, que não é a pessoa com deficiência que é o problema, mas sim é o corpo social e falta de acessibilidade. Dessa forma, é de grande emergência promover movimentos que reivindicam o posicionamento dos gestores responsáveis por essa demanda, onde o próprio Ministério Público Estadual, poderá desenvolver ações que reparem as falhas e promovam medidas que combatam a adversidade presente na inclusão desse público. Assim poderiam se atentar às demandas do

planejamento adaptado, recursos tecnológicos adaptados, etc, podendo propiciar alterações que realmente vão de encontro com a realidade enfrentada pelo público alvo ao acesso de seus interesses ou áreas desejadas. (BRASIL,2015)

Quanto ao conceito de raça, é mencionado que há um diverso discurso acerca dos vários tipos de terminologias referentes à temática, porém será abordado para este trabalho a seguinte definição; onde especifica as características físicas presentes em um determinado povo. (NORMANDO. QUINTÃO; 2010). Através dessa colocação do autor, pode-se dizer que enquanto para raça, em questão a indígena, entende-se que engloba os aspectos da pluralidade cultural, em cada qual há divisões evidentes nesse meio dos próprios grupos, chamados por povos indígenas.

No que se refere a definição de categorias administrativas se concerne na direção burocrática de estabelecimentos, que atendam a educação como foco no ensino superior. Existem diferentes categorias, contudo o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo da Educação Superior (2018), sinaliza tal terminologia através de classificações acerca do tema, aqui apresentado abaixo:

[...] Categoria administrativa: especial – enquadra-se nessa categoria, a instituição de educação superior criada por lei, estadual ou municipal, e existente na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto, não gratuita.

Categoria administrativa: privada beneficente – enquadra-se nessa categoria, a instituição de educação superior mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Podendo ser confessional ou comunitária.
Categoria administrativa: privada com fins lucrativos – enquadra-se nessa categoria, a instituição de educação superior mantida por ente privado, com fins lucrativos.

Categoria administrativa: privada sem fins lucrativos não beneficente – enquadra-se nessa categoria administrativa, a instituição de educação superior mantida por ente privado, sem fins lucrativos, podendo ser confessional ou comunitária.

Categoria administrativa: pública estadual – enquadra-se nessa categoria administrativa, a instituição de educação superior mantida pelo Poder Público Estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades.

Categoria administrativa: pública federal – enquadra-se nessa categoria administrativa, a instituição de educação superior mantida pelo Poder Público Federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades.

Categoria administrativa: pública municipal – enquadra-se nessa categoria administrativa, a instituição de educação superior mantida

pelo Poder Público Municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades.[...]. (INEP- 2018)

O presente trabalho tem como foco a categoria administrativa: pública federal, como descrita acima.

Quanto aos dados analisados, estes foram voltados à observação das deficiências matriculadas em Instituições públicas federais de ensino superior, afunilando-as para a quantidade de matrículas de indígenas em cada uma delas, as quais serão descritas no tópico abaixo.

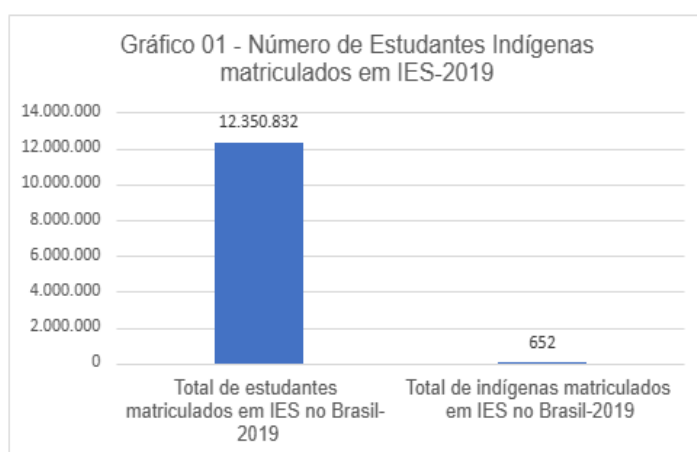
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir os dados sobre matrícula de indígenas com deficiência no Ensino Superior público federal.

Matrículas de indígenas com deficiências em IES

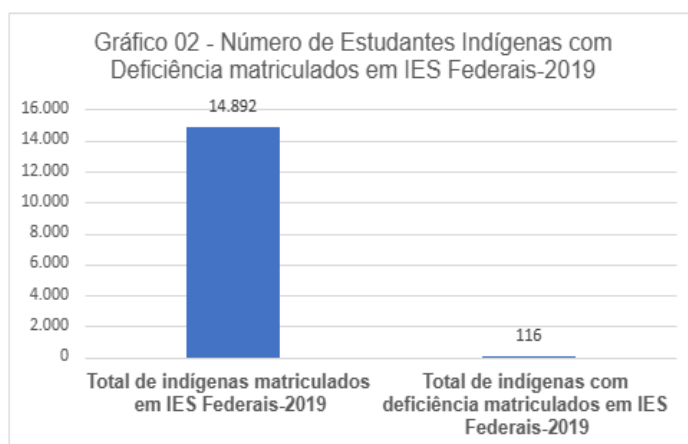
Os microdados analisados foram retirados do programa fornecido pelo INEP, os quais apresentaram a quantidade de matrículas no Ensino Superior.

Gráfico 01 - Número de Estudantes Indígenas matriculados em IES-2019



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Gráfico 02 - Número de Estudantes Indígenas com Deficiência matriculados em IES Federais-2019

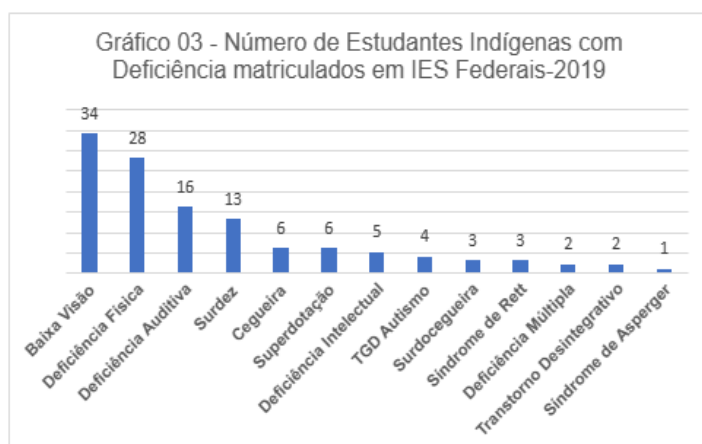


Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Do total de 12.350.832 estudantes matriculados em IES no Brasil, em 2019, os estudantes indígenas correspondiam a 80.652, sendo 14.892, matriculados em instituições federais.

Dos 14.892 estudantes indígenas matriculados em instituições federais de Ensino Superior, 116 são estudantes com algum tipo de deficiência.

Gráfico 03 - Número de Estudantes Indígenas com Deficiência matriculados em IES Federais-2019



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

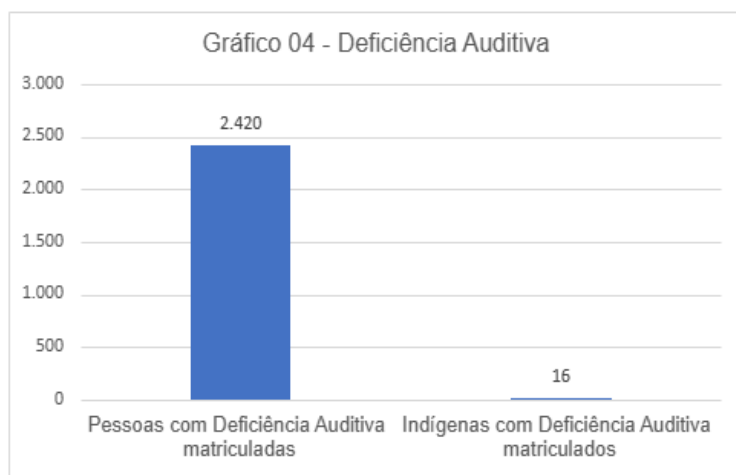
Dos 116 estudantes indígenas com deficiência matriculados nas IES federais, observa-se no gráfico 3 a seguinte distribuição: 16 estudantes apresentam Deficiência auditiva; 28 apresentam Deficiência Física; 5 apresentam Deficiência Intelectual; 2 estudantes apresentam Deficiência Múltipla; 13 apresentam surdez; 3 apresentam Surdocegueira; 34 Baixa visão; 6 apresentam Cegueira; 6 Superdotação; 4 TGD Autismo; 1 Síndrome de Asperger; 3 Síndrome Rett; 2 Transtorno Desintegrativo.

As deficiências que apareceram com maior frequência dentre os estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior Federal foram: Baixa Visão, com 34 estudantes indígenas matriculados; Deficiência Física, com 28 estudantes; e Deficiência Auditiva, com 16 estudantes. Já a Síndrome de Asperger teve o menor número de estudantes, com 1 acadêmico inscrito no ensino superior.

A seguir, são apresentados os gráficos com o número total de matrícula de pessoas com cada tipo de deficiência nas IES federais e dentre elas as pessoas que se identificam como indígenas.

- a. Deficiência Auditiva: Nesta deficiência específica, existe um total de 2.420 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo;

Gráfico 04 - Deficiência Auditiva



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Todavia, com a análise do gráfico, é possível notar que das 2.420 matrículas, 16 pessoas se autodeclararam indígenas com diagnóstico de deficiência auditiva.

A deficiência auditiva está relacionada com grau de dificuldade para captar sons nos dois ouvidos, ausência ou perda, podendo ser moderada ou severa, de quarenta e um decibéis (dB), ou dependendo do quadro da pessoa poderá ser avaliada com o auxílio do audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2003, Art. 5º. § 1º)

- b. Deficiência física: Nesta deficiência específica, existe um total de 6.740 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 05 - Deficiência Física



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Embora o número de matrículas seja alto, de 6.740, 28 matrículas são de pessoas que se autodeclararam indígenas com o diagnóstico de deficiência física.

No que se confere a deficiência física é o impedimento, ausência ou danos no corpo humano, podendo limitar as funções físicas do indivíduo (BRASIL, 2003, Art. 5º. § 1º). Com base na legislação brasileira (2003), que sinaliza de forma mais específica:

(...) “Apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, oostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;” (BRASIL, 2003, Art. 5º. § 1º)

- c. Deficiência Intelectual: Nesta deficiência específica, existe um total de 1.357 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 06 - Deficiência Intelectual



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

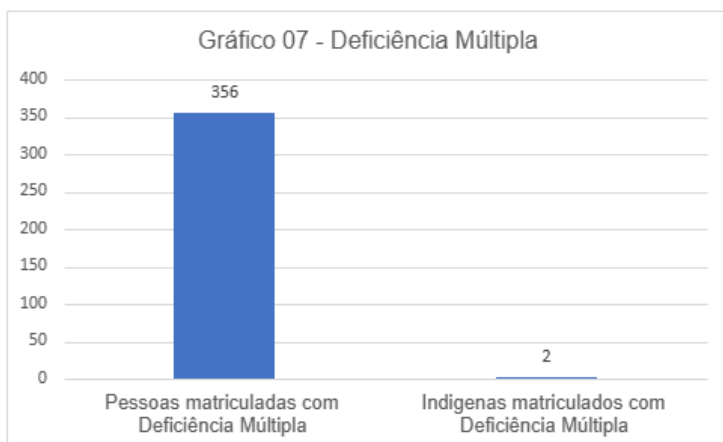
Com uma quantidade de 1.357 matrículas, 5 destas dizem respeito a pessoas autodeclaradas indígenas com diagnóstico de deficiência intelectual.

A deficiência intelectual pode ser identificada como alteração na parte cognitiva do indivíduo, podendo se apresentar antes dos dezoito anos. Sendo capaz de atingir o campo das habilidades (BRASIL, 2003, Art.5º. § 1º).

(...) “Limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho” (BRASIL, 2003, Art.5º. § 1º).

- d. Deficiência Múltipla: Nesta deficiência específica, existe um total de 356 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 07 - Deficiência Múltipla



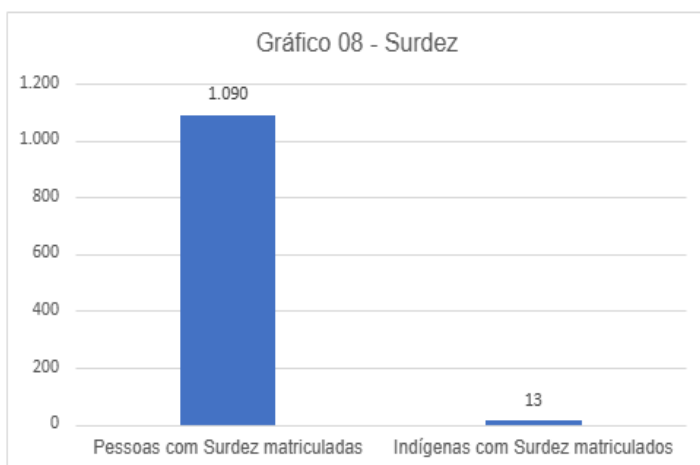
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Com tal quantidade apresentada, 2 matrículas são de pessoas autodeclaradas indígenas, diagnosticadas com deficiência múltipla.

A deficiência múltipla consiste em ter duas ou mais deficiências em um mesmo indivíduo, podendo atingir a parte física e cognitiva (BRASIL, 2003, Art.5º. § 1º).

- e. Surdez: Nesta deficiência específica, existe um total de 1.090 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 08 - Surdez



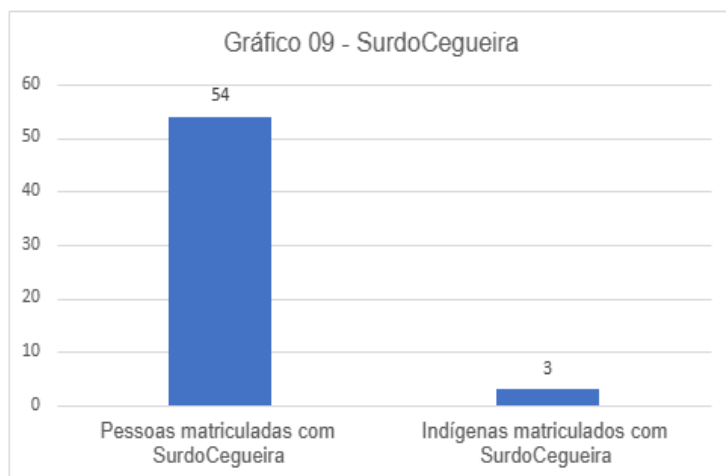
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Mesmo que este apresente uma quantidade significativamente alta, ainda existem poucas matrículas de pessoas autodeclaradas indígenas, diagnosticadas com surdez, totalizando 13.

A surdez compromete a área de sentido humano chamado audição, podendo ocasionar a falta de percepção do som, assim influenciando na fala do indivíduo. Muitos dos que se consideram surdos aprenderam ou estão aprendendo Libras (Língua Brasileira de Sinais) e tem o direito de ter o auxílio de um intérprete de Libras, podendo se comunicar e socializar com demais pessoas que dominam tal linguagem (BISAL, VALENTINI; 2011).

- f. Surdocegueira: Nesta deficiência específica, existe um total de 54 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 09 - SurdoCegueira



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Este gráfico, em especial, aponta poucas matrículas de pessoas com diagnóstico de tal especificidade, e de 54 destas, 3 são de pessoas autodeclaradas indígenas com diagnóstico de surdo-cegueira.

A pessoa com surdocegueira apresenta a falta dos sentidos de ouvir e enxergar, na maioria dos casos são completamente cegos e surdos, Contudo, ainda se encontram alguns que são surdos com resquícios que possibilitam enxergar e cegos que conseguem escutar (LUPENTINA, WALTER; 2021,p. 1021)

- g. Baixa visão: Nesta deficiência específica, existe um total de 4.925 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Baixa Visão



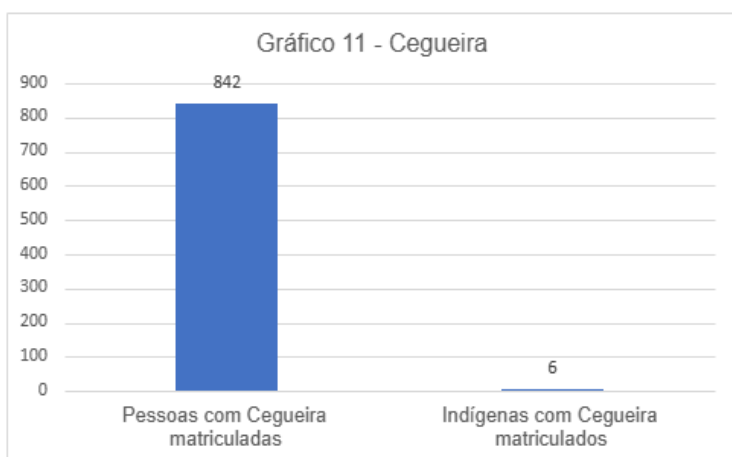
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Com um número relativamente alto, de 4.925 matrículas, 34 são de pessoas autodeclaradas indígenas com o diagnóstico de baixa visão.

O indivíduo com baixa visão tem a perda parcial da visão entre 0,3 e 0,05 nos olhos, em ocorrências onde a medida da visão é próximo ou inferior de 60º (BRASIL, 2003, Art.5º. § 1º).

- h. Cegueira: Nesta deficiência específica, existe um total de 842 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Cegueira



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Totalizando 842 matrículas nesta especificidade, 6 são de pessoas autodeclaradas indígenas com o diagnóstico de cegueira.

A cegueira é uma condição que impede o indivíduo de enxergar, podendo ter a acuidade visual similar ou inferior de 0,05 (BRASIL, 2003, Art.5º. § 1º).

- i. Altas habilidades/superdotação: Nesta deficiência específica, existe um total de 327 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Habilidade/Superdotação



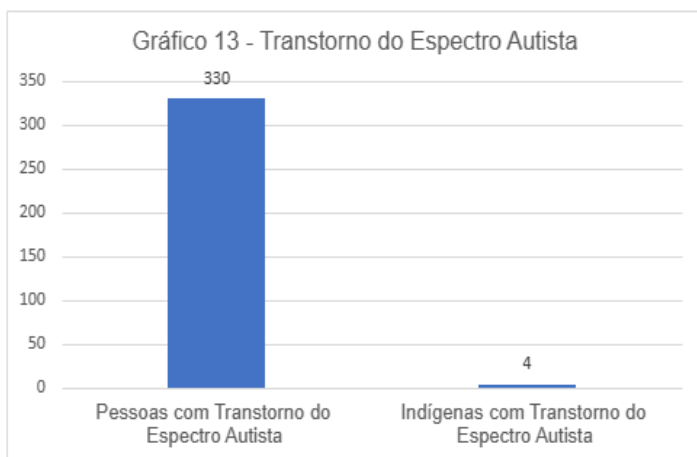
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Nesta especificidade, existem 327 matrículas, e 6 destas pertencem a indivíduos autodeclarados indígenas com tal diagnóstico.

A altas habilidades/superdotação é definida como um indivíduo que manifesta um alto grau no seu desempenho, assim se destacando das demais pessoas. Podendo ser perceptivos os seus avanços na parte educacional e nos campos em que de alguma forma têm alguma importância para eles. (BRASIL, 2008)

- j. Transtorno do Espectro Autista: Nesta deficiência específica, existe um total de 330 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 13 - Transtorno do Espectro Autista



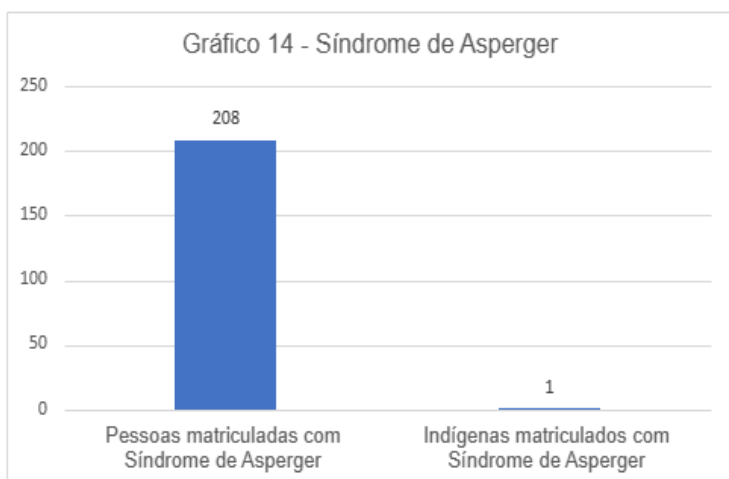
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Embora o número de matrículas já seja baixo, a quantidade de matrículas de indivíduos autodeclarados indígenas com tal neurodiversidade é 4.

O transtorno do espectro autista ocorre quando há mudanças significativas na estrutura do sistema nervoso central (SNC), podendo prejudicar as seguintes áreas sociais: socialização, diálogo e conduta (SCHWARTZMAN, 2003, 2011; SECRETARIA DA SAÚDE DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

- k. Síndrome de Asperger: Nesta deficiência específica, existe um total de 208 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 14 - Síndrome de Asperger



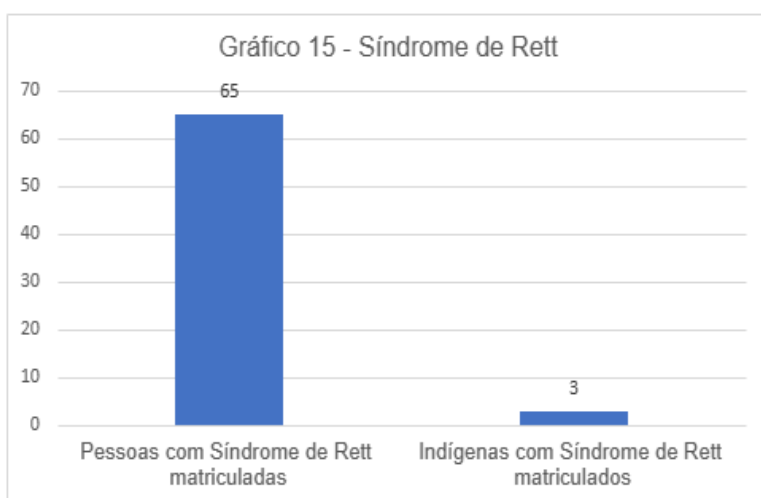
Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

A quantidade de matrículas de estudantes indígenas com tal especificidade é de apenas 1, de um total de 208 matrículas.

A pessoa com síndrome de asperger apresenta dificuldade em resolver situações acerca de questões sociais, porém, não se manifesta impedimento a respeito do processo evolutivo em relação à parte intelectual e comunicação (PERORAZIO, 2009).

I. Síndrome de Rett: Nesta deficiência específica, existe um total de 65 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 15 - Síndrome de Rett



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

O número de matrículas de pessoas com esta especificidade é baixo, apenas 6 A síndrome de rett danifica o sistema nervoso central (SNC), causando enfraquecimento dos músculos. Geralmente os casos são mais encontrados no gênero feminino (RETT,1966). 5, e destas 3 são de indígenas com tal diagnóstico.

m. Transtorno Desintegrativo: Nesta deficiência específica, existe um total de 76 matrículas em universidades públicas federais, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 16 - Transtorno Desintegrativo



Fonte: Microdados INEP/MEC 2019

Ao observar o gráfico, nota-se que de 76 matrículas, 2 são de indivíduos autodeclarados indígenas contendo diagnóstico de transtorno desintegrativo.

O transtorno desintegrativo nos primeiros anos de vida não apresenta nenhuma condição que afete a criança no seu desenvolvimento, porém, a partir dos 3 anos, manifesta-se a dificuldade em progredir na linguagem, socializar e interagir, podendo ter perdas das habilidades já adquiridas (MERCADANTE; VAN DER GAAG; SCHWARTZMAN,2006) .

Com a análise destes dados, é possível notar que a existência de indígenas com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento em universidades públicas federais são reais e demonstram um avanço na conquista dessas pessoas em diversos ambientes. Eles são capazes de realizações como

todas as pessoas são, e que a garantia de matrícula e a permanência destes nas universidades é um passo a mais para que um dia a diversidade seja vista em sua totalidade e em suas capacidades, não apenas em suas dificuldades, e que essa garantia é direito de todas as pessoas, independente de suas especificidades.

No cruzamento das categorias analisadas, destaca-se a necessidade de visibilidade desses estudantes e de construção de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior, visando promover uma educação de qualidade para todos. Como destaca Lustosa e Ribeiro (2020), a inclusão é um processo dinâmico, mutável, rico e possível de ser atingido, enredado em valores, políticas e práticas de justiça social e educacional. Nesta perspectiva, podemos construir com os próprios estudantes foco deste estudo a intersecção entre a Educação Especial e a Educação Indígena no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer da pesquisa na etapa de análise de dados os resultados obtidos, demonstraram uma parcela de números razoáveis de acesso dos estudantes indígenas com variados tipos de diagnósticos com deficiência, isso se dá após a implementação de ações voltadas para o público alvo na educação de nível superior. Porém, o número de estudantes indígenas com deficiência pode ser reflexo ainda de falhas existentes em políticas públicas para esse grupo social, por não serem claras para fácil entendimento das instituições públicas federais, que acaba executando atuações que não favorecem e nem incentivam os indígenas com desenvolvimento atípico a se articularem para ocuparem o seu espaço em campo acadêmico, mesmo sendo de exclusivo direito. Isso sem falar que muitas universidades federais possuem programas que auxiliam os ingressantes indígenas com e sem deficiência na iniciação de uma vida acadêmica não-indígena, todavia, estes muitas vezes não são divulgados, além de sofrerem limitações, principalmente financeira, pois não recebem recursos adequados para uma implementação da mesma com eficácia. Também ocorre a dificuldade do estudante, em alguns casos, ter como primeira língua a materna, ou seja, a língua usada pelo seu povo, não dominando o português, tendo como principal empecilho a inclusão real do universitário indígena com e sem deficiências nas ações acerca das pautas dentro da comunidade acadêmica do seu respectivo campus, não pensando somente no acesso, mas também em relação à permanência e conclusão de sua formação profissional com qualidade.

É importante frisar que para conseguirem obter o acesso à educação de nível superior e até mesmos a partir disso gerar dados confiáveis em relação aos universitários indígenas com deficiência apontados no censo do INEP do 2019, foram devido às inúmeras manifestações em prol em de uma educação de qualidade para o público alvo da educação especial com foco no ensino superior, podendo assim estudarem e terem representação nesta área da educação, sendo assim terem possibilidades de serem ouvidos em futuros debates referente às políticas na temática sobre os educandos com deficiência no ensino superior.

Com base nas discussões e informações apresentadas neste trabalho, é possível questionar: se não fosse a luta das pessoas com deficiência e seus apoiadores, o governo e os parlamentares dariam atenção e suporte para este grupo pertencente à população brasileira? Fica a reflexão se realmente a educação de qualidade está sendo para toda a população ou ainda é limitada para alguns públicos.

Apesar das políticas envolvidas para a matrícula e o acesso do indígena com ou sem deficiências não serem totalmente eficazes, estas ainda estão caminhando, e para que possam serem eficientes, estas deveriam ser mais divulgadas, propiciando um entendimento acerca dos indígenas que eles podem sim serem incluídos neste campo acadêmico e que possuem o direito à matrícula e permanência, independente de suas especificidades.

Ademais, se torna necessário o incentivo para o povo indígena, que muitas vezes são desestimulados pela sociedade que sempre os colocam à margem desta, fazendo-os pensar que são incapazes de conquistar todas as coisas que as pessoas conseguem, e que muitas vezes não são ouvidos em suas necessidades. Há uma pequena quantidade de artigos publicados sobre os indígenas, contudo, a maioria deles são escritos por não-indígenas, e que deixam de lado o ponto de vista, a opinião e a experiência tida pelos próprios indígenas. As barreiras impostas, acerca destes povos indígenas, são baseadas em crenças e mitos, os quais não dizem respeito sobre a realidade vivida por eles. Cada degrau subido pelo povo indígena na sociedade, é uma conquista a ser comemorada, e que devem incentivar ainda mais conquistas que virão pela frente. Todos são capazes de conquistar os objetivos almejados, basta querer e passar por cima de todos os obstáculos. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que cada dia mais os indígenas se fortifiquem para conquistar todos os espaços, pois são capazes de tudo que quiserem.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BERGAMASCHI, M.A.; DOEBBER, M.B; BRITO, P.O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.

BISAL, C. A. & VALENTINI, C. B. Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_T_exto.pdf acessado em 03/Abril/2023

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/constituicao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). PDE/PROVA BRASIL Plano de Desenvolvimento da Educação 2011. Brasília, 2011. Disponível em: . Acesso em: 11 março 2022

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>; acesso em: 14 Março 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de dezembro de 2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...], e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 03 Abril 2023.

CAMPOS, L. V; LESME, A. Dia do Índio: cresce o número de indígenas no ensino superior. 2019. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/dia-indio-cresce-numero-indigenas-no-ensino-superior/345197.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

COREZOMAÉ, L. F. Educação escolar do povo indígenas Balatiponé-Umutina: Compreendendo processos educativos da Escola Jula Pará. 2017. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9306/DissLFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DAL'BÓ, T. L. Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL. M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. Pro-Posições. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012

FURLAN, E. G. M; FARIA, P. C; LOZANO, D; BAZON, F. V. M. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GOESSLER. D.C.B. inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/792-0.pdf

GOMES, E. de F. M. M; PIOVEZANA, L; TREICHEL, A. de C. F. dos S. Política de Acessibilidade à Universidade para os indígenas: Lei de Cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Revista Pedagógica*, v. 7, n. 34, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611399.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LUSTOSA, F.G.; RIBEIRO, D.M. inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação Araraquara*, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020.

LUPETINA, R; WALTER, C. C. de F. Trajetórias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, p.1021-1036, 2021.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/767>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MENEZES, R. O; SILVA, M. G. da; SIMAS, H. C. P; WEIGEL, V. C. de M. Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM. *Linhas Críticas*, 5 de julho de 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36591/30331#figures>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MENICUCCI, M. do C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC Minas. In: *II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS*. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7. Acesso em: 10 fev. 2022.

MERCADANTE, M. T; VAN DER GAAG, R. J; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. *Rev. Bras. Psiquiatr.* 2006.

MONZILAR, E. B. A escola e o ensino do povo Balatiponé-Umutina no território indígena: a educação indígenas e a educação escolar. *Revista de Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação*, ano 7, n. 13, p. 63-91, mai./ago. 2020.

PATTO, M. H. de S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 25-42.

PAULINO, M. M. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. 2008. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2008.

PERORAZIO, D.; Meu guerreiro famoso. 1 ed, São Paulo: Biblioteca, 2009.

REBELO, A.S. Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Social) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá

RETT, A. Über ein elgenartiges hirnatrophisches syndrom bei Hyperammonämie in Kindesalter. *Wein Med Wochenschr* 1966;116:723-6.

RIGOTTI, J.I.R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. de L. R. (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, p. 73-88, 2004.

SANTOS, J.B. Inclusão no Ensino Superior: (Re) Tratando Preconceitos contra estudantes com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar, 2010. p. 7778-7791. 1 CR-ROM.

SANTOS, C. da S. Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. 2013. Teses (Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13644/1/Cristiane%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, L.C. da; RODRIGUES, M. de M. Acesso ao Ensino Superior: os nós das políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. Anais... Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

SCHWARTZMAN, J. S. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnom, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

SECRETARIA DA SAUDE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), São Paulo, 1 edição, 2013. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage//protocolo_tea_sp_2014.pdf. Acesso em 03 abril de 2023

TAN HUARE, C. Escola Formal na Aldeia Umutina – Registro de um processo. Trabalho de Especialização. Faculdade Intercultural Indígena. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2010.

VIANA, I.; TONIAL, F.A.L.; BRUNIERE, M.F.; MAHEIRIE, K. Colonialidade, invisibilização e potencialidades: Experiências de indígenas no ensino superior. *Psicologia Política*. vol. 19. nº 46. pp. 602-614. set-dez. 2019

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.